

Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren

Danielle Raymond

Volume 19, numéro 1, 1993

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031607ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031607ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 187–200.
<https://doi.org/10.7202/031607ar>

Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren

Danielle Raymond
professeure

Université de Sherbrooke

Les débats concernant le statut de l'enseignement parmi l'ensemble des métiers ou professions ont depuis plusieurs décennies fait couler beaucoup d'encre, particulièrement en ce qui a trait aux fondements épistémologiques de la profession et à l'autonomie relative des enseignants dans l'exercice des gestes professionnels (Lortie, 1973, 1975). Chez nos voisins du Sud, les controverses sur ces thèmes reviennent cette fois avec d'autant plus d'acuité que le vaste mouvement de professionnalisation amorcé au début des années 1980 semble s'articuler sur des éléments d'ordre systémique tels la valorisation de l'excellence, l'accent sur la productivité, l'échec des réformes éducatives bureaucratiques, la montée du féminisme, l'accroissement des connaissances sur l'enseignement ainsi que la professionnalisation des formateurs de maîtres (Labaree, 1992). Ainsi replacés dans un contexte sociohistorique plus large, les enjeux de la professionnalisation des enseignants s'alourdissent de sens et de conséquences pour tous les acteurs du système éducatif de même que, comme le suggère Labaree, pour l'avenir des valeurs démocratiques dans notre société.

À juste titre interpellé par les remises en question de la formation initiale déjà suscitées par ce vaste mouvement de professionnalisation (Lanier et Little, 1986), Van der Maren se livre à un examen critique du statut des contenus, des modalités d'élaboration et de transmission, à partir d'une typologie déjà proposée (1990), des savoirs qui lui semblent mis à contribution dans les programmes de formation initiale. Il suggère ensuite l'élaboration d'un «savoir stratégique... qui pourrait constituer un savoir au bénéfice de l'éducation et fonder la professionnalisation de l'enseignement» (Van der Maren, 1993, p. 157). Cet examen et cette proposition sont précédés de considérations préliminaires à propos du faible statut de l'enseignant aux yeux des universitaires et de la société ainsi que de doutes concernant la bonification de ce statut fondée sur des séjours plus longs dans les départements des sciences de l'éducation.

Objet et limites de la réplique

Bien que nous ne récusions pas la pertinence d'aborder sous l'angle des statuts la question des savoirs enseignants et de la professionnalisation de l'enseignement, notre réplique se centrera sur la typologie des savoirs proposée

par Van der Maren, de la page 157 à la page 164, et sur la direction à donner aux travaux futurs concernant les savoirs enseignants (pages 165-170). En fait, le problème du statut de l'enseignant dans la société et celui de son expertise en relation avec celle d'autres métiers, y inclus celui des formateurs de maîtres, mérite un examen historique, sociologique et politique par ailleurs déjà bien engagé (Lessard, Perron et Bélanger, 1991). Pour bien situer le statut des savoirs enseignants dans nos institutions, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement au Québec a aussi besoin d'être dégagé des mouvements américain et européen et d'être compris dans ses spécificités (Bourdoncle, 1992; Lessard, Tardif et Lahaye, 1991), ce qui déborde amplement des cadres de cette réplique. Enfin, et pour clore sur cette restriction de notre propos, ainsi que l'indiquent Case, Lanier et Miskel du Holmes Group (1986, voir Bourdoncle, 1992), ce n'est qu'à très long terme, probablement seulement après plusieurs décennies de travail en collaboration, que des consensus pourront s'établir entre praticiens et universitaires concernant les fondements épistémologiques de la formation initiale. Les travaux en ce sens sont donc loin de tirer à leur fin de telle sorte qu'il nous semble pertinent d'axer le débat sur les outils conceptuels et méthodologiques proposés par l'auteur pour examiner et réviser les bases épistémologiques de la formation des enseignants.

Dès lors, notre intention est de remettre en question autant le fait de proposer une autre typologie des savoirs enseignants que la typologie elle-même, pour établir un diagnostic des savoirs transmis et à transmettre en formation initiale. Nous mettrons aussi en question la suggestion de Van der Maren de créer «un savoir stratégique» qui servirait de base à la professionnalisation. Pour ce faire, nous aurons recours principalement aux travaux empiriques américains et anglo-saxons qui ont porté sur les savoirs enseignants et sur l'apprentissage à l'enseignement, travaux qui ont connu un essor remarquable depuis le milieu des années 1970, à la suite du constat des limites du paradigme behavioriste pour comprendre l'enseignement. Loin d'utiliser ces travaux comme critères absolus d'évaluation de la typologie proposée, nous indiquerons cependant quelles voies intéressantes de recherche s'y trouvent pour envisager, sous l'angle de la construction des savoirs enseignants par l'enseignant lui-même, la question des savoirs pertinents pour la professionnalisation de l'enseignement.

La prolifération et l'éclatement des discours sur les savoirs enseignants et leurs conséquences

Panorama des travaux sur les savoirs enseignants

Les nombreuses et très valables critiques de la pertinence des savoirs générés par la recherche en éducation pour la compréhension de l'enseignement faites au cours des années 1970 ont donné lieu, dans la décennie subséquente, à une panoplie de travaux théoriques et empiriques visant le développement d'une épistémologie de la pratique (Pearson, 1989; Schön, 1983) ancrée dans les situations d'enseignement et en reflétant la diversité et la complexité. Les années 1980 ont aussi vu jaillir plusieurs remises en question de la validité des savoirs transmis

aux futurs enseignants dans les programmes de formation initiale (Baillauquès, 1990; Feiman-Nemser, 1990; Lanier et Little, 1986). Simultanément, les constats répétés des échecs des grandes réformes éducationnelles des années 1970 ont obligé les architectes de ces réformes à délaisser le concept par trop simpliste et teinté de considérations idéologico-politiques de «résistance au changement des enseignants» comme explication valide de ces échecs pour considérer les différences entre les savoirs sur l'enseignement de ceux qui travaillent dans la classe et de ceux qui gèrent l'éducation. La crise du savoir professionnel (Schön, 1983) s'est donc propagée à tous les étages et à tous les lieux d'élaboration et de transmission des savoirs enseignants.

La pléthore des travaux empiriques et théoriques fort diversifiés ayant accompagné ou suivi ces critiques a généré et étoffé des conceptualisations de tout acabit et de toutes provenances des savoirs des enseignants d'expérience. Chez les Américains et les Britanniques en particulier, chercheurs et concepteurs sont retournés dans les classes ou dans les écoles pour tenter de saisir la pensée des enseignants dans l'action ou pour obtenir des descriptions selon leurs perspectives et dans leurs propres termes des savoirs qui interviennent dans leur enseignement. Ces retours, qu'on pourrait qualifier de massifs dans l'action et sur le terrain, se sont faits avec des structures conceptuelles plus ou moins précises et développées selon les écoles de pensée et les traditions épistémologiques.

Ainsi, certaines de ces conceptualisations, qui proviennent des développements de la psychologie cognitive et du traitement de l'information, décrivent abondamment la complexité des processus de pensée des enseignants pendant les interactions en classe ou pendant la planification (Clark et Peterson, 1986). D'autres travaux menés selon une perspective phénoménologique et interprétative révèlent le caractère pratique, personnel et biographique du savoir enseignant sur les plans de ses contenus, de son organisation, de ses orientations et de son développement (Clandinin, 1985; Clandinin et Connelly, 1986; Elbaz, 1983; Lampert, 1985; Butt et Raymond, 1989; Raymond, Butt et Townsend, 1992). Appuyées sur des formulations théoriques concernant les caractéristiques de l'écologie de la classe et des tâches enseignantes, d'autres constructions mettent l'accent sur les schémas de gestion de l'instruction et des activités que les enseignants élaborent dans l'action afin de devenir efficaces et de réduire la complexité des informations à traiter (Carter et Doyle, 1987; Doyle, 1986). Et, plus récemment, comme suite à la recrudescence de l'intérêt des chercheurs pour les savoirs à enseigner, plusieurs travaux tentent de construire des représentations des contenus, de l'organisation et de l'utilisation de ce que l'on dénomme présentement le *pedagogical content knowledge*, du point de vue des enseignants d'expérience, et ceci pour différentes matières (Brickhouse, 1990; Gumundsdóttir, 1990, 1991; Marks, 1990; Shulman, 1986, 1987a).

D'autres efforts de conceptualisation ou de synthèse des savoirs enseignants, moins ancrés dans des données provenant de l'utilisation des savoirs dans la classe, ont été tentés en utilisant cette fois les outils conceptuels ou les

perspectives de divers champs de connaissance. Par exemple, Tardif, Lessard et Lahaye (1991) présentent une typologie des savoirs enseignants qu'ils disent construite à partir d'une perspective socio-historique, perspective que Mellouki (1989, 1990) applique à l'évolution des idéologies dans les discours sur les savoirs enseignants adoptés par les institutions de formation des maîtres. Malglaive (1990), que les ancrages andragogiques amènent à poser le problème de la pertinence de divers savoirs pour l'action, opte pour une approche globalisante du savoir du praticien qu'il dénomme «savoir en usage», à l'intérieur de laquelle il examine les rapports entre savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs procéduraux et savoir faire. Pour sa part, Pearson (1989), à partir d'un traitement philosophique de la question des relations entre théorie et pratique et de la nature de la pratique elle-même, propose qu'une base de savoir adéquate, pour l'enseignement est constituée de cinq types de savoirs, savoir sur les causes, savoir normatif, savoir expérientiel, savoir disciplinaire et savoir général. Enfin, à un autre niveau de discours, Tom et Valli (1990) offrent une taxinomie des savoirs enseignants qui peuvent être générés selon les postulats épistémologiques que l'on détient concernant les rapports entre la théorie et la pratique.

Nous arrêtons ici cette liste d'illustrations, d'ailleurs fort incomplète, qui risquerait d'être comprise comme un catalogue plutôt schématique des travaux du domaine et qui pourrait produire une confusion irritante dans l'esprit du lecteur. Car loin de vouloir nous livrer à un étalage, nous désirons exprimer plusieurs inquiétudes face au tableau qui est en train de se dessiner dans ce champ de connaissances. La prolifération des conceptualisations des savoirs enseignants, prolifération à laquelle nous estimons que l'article de Van der Maren contribue, soulève plusieurs problèmes d'entendement et de cohérence dans la littérature scientifique sur les savoirs enseignants. Nous estimons aussi que cette prolifération et la façon dont elle se fait peuvent avoir des conséquences inquiétantes pour le champ de la formation initiale.

Un paysage surpeuplé

Soulignons tout d'abord que l'effervescence des quinze dernières années a généré une multiplicité de termes pour désigner les caractéristiques des savoirs enseignants, leur contenu, leur organisation ou leurs origines, selon les écoles de pensée ou les disciplines d'ancrage, à un point tel que même des travaux qui semblent menés selon des positions ou postulats apparentés génèrent un vocabulaire hétéroclite auquel on commence à peine à tenter de trouver des bases communes (Clandinin et Connelly, 1987; Carter, 1990). Ces quelques tentatives de regroupements conceptuels ou sémantiques se font cependant au prix de trop grandes simplifications, de méprises ou d'une utilisation inappropriée de grilles d'analyse qu'on s'empresse vite de reprocher à leurs auteurs (Elbaz, 1987; Marland, 1987; Munby et Spafford, 1987).

En plus, selon toute apparence, les travaux sont menés à l'intérieur des disciplines ou de programmes de recherche de façon isolée, sans souci d'établir

des rapports interdisciplinaires ou de prendre en compte des développements empiriques ou conceptuels réalisés sur les mêmes objets dans d'autres programmes de recherche. Nous trouvons aussi assez rarement des explicitations des postulats justifiant le plus ou moins grand recours à des données empiriques. Sont aussi rarement rendues explicites les relations supposées par les chercheurs ou concepteurs entre théorie et pratique qui servent de toile de fond épistémologique à leurs conceptualisations et à leurs excursions sur le terrain.

Enfin, la conduite de ces travaux s'opère parfois dans un contexte qui s'apparente à une course aux conceptualisations avec l'espoir de faire école ou de se transformer rapidement en aphorismes sans qu'on se soucie d'en saisir les contours et les implications pour les débats curriculaires. De telles mises en garde ont d'ailleurs été formulées pour le concept de *pedagogical content knowledge* (Stengel, 1992; Tom, 1992) et pour l'utilisation des travaux de recherche sur les processus de pensée des enseignants (Zeuli et Buchman, 1988).

Loin de vouloir imputer tous ces torts à l'article en question, mais compte tenu de ce qui commence à ressembler à un fatras de conceptualisations et à leur utilisation frénétique et incertaine dans la révision des programmes de formation initiale, nous nous interrogeons sur la pertinence de faire atterrir dans le champ des savoirs enseignants une autre typologie développée et présentée isolément, dont les bases disciplinaires et épistémologiques ne sont ni claires ni mises en relation avec à tout le moins d'autres concepts qui circulent déjà dans le domaine. La prolifération de conceptualisations isolées contribue aussi à perpétuer dans le contexte universitaire un phénomène semblable à celui de la tour de Babel, une sorte d'éclatement des discours sur les savoirs enseignants qui est loin de procurer une base solide aux fins de la professionnalisation.

Nous ne croyons pas qu'il faille nous arrêter de penser et de débattre publiquement de nos cogitations. Nous estimons cependant que le paysage densément peuplé des savoirs enseignants a plus besoin qu'on procède à des synthèses progressives des efforts de recherche et de conceptualisation que d'accueillir une autre typologie aux relations incertaines avec les matériaux qui existent déjà. À tout le moins serait-il davantage profitable et productif pour la collectivité intéressée de situer une nouvelle proposition concernant les savoirs enseignants parmi quelques-unes qui font déjà l'objet de débats et d'en rendre explicites les postulats épistémologiques et les ancrages disciplinaires. Une exploration comme celle de Pearson (1989), qui situe son traitement philosophique de la relation entre théorie et pratique par rapport à quatre positions philosophiques connues nous permet, même si l'on est confiné au champ de la philosophie, une meilleure compréhension des types de savoirs enseignants qu'il propose par la suite pour fonder la formation des maîtres. De telles mises en relation nous permettraient de mieux connaître et de mieux situer les apports spécifiques et complémentaires de la proposition de l'auteur.

Une typologie «à risques»

Nous nous soucions aussi des conséquences possibles de l'apparent éclatement des discours sur les savoirs enseignants dans le contexte d'urgence et d'activisme que génèrent les réformes des programmes de formation initiale. Le risque est grand, en effet, que l'on saute sur une conceptualisation ou plutôt, comme cela arrive bien souvent dans les réformes curriculaires, sur la terminologie qu'elle arbore, non parce qu'on la comprend ou parce qu'on sait d'où elle vient, mais parce qu'elle sécurise, qu'elle communique l'impression de faire quelque chose de nouveau ou parce qu'elle permet le mieux de mettre les mêmes contenus de formation dans des contenants différents.

Ainsi, Stengel (1992) conclut que la notion récente de *pedagogical content knowledge*, qui désigne les savoirs à enseigner, a été très utile pour la réforme de la préparation à l'enseignement entamée chez nos voisins du Sud. Cependant, après avoir analysé plusieurs projets de réforme, elle constate que la notion a été utilisée comme un slogan pour mobiliser des équipes peu motivées ou disparates de formateurs de maîtres. Elle relève aussi le caractère polysémique de la notion qui a pris des couleurs de plus en plus locales au fur et à mesure de l'évolution des projets de programmes, ce qui n'est pas en soi un tort, mais qui communique que des travaux probablement très disparates se font supposément selon un même rationnel théorique. Des critiques du même genre et particulièrement sérieuses ont été adressées à la notion de «pratique réflexive», notion qui fait présentement fureur au point d'être devenue le libellé de l'objectif majeur des programmes de formation initiale de toutes les orientations (Feiman-Nemser, 1990).

Le risque est grand aussi que les instances politiques mandatées pour fixer les balises des programmes de formation initiale interprètent l'éclatement des palabres des universitaires comme une licence pour faire primer les impératifs financiers, organisationnels ou technocratiques sur des idées claires concernant les enjeux épistémologiques d'une telle formation. En ce qui concerne la formation des enseignants du secondaire, et cela va venir pour les autres ordres d'enseignement, nous sommes d'ailleurs déjà projetés dans des opérations dont les échéanciers et les modes d'opération communiquent clairement que les technocrates ne s'attendent pas à ce que les universitaires de diverses provenances finissent par s'entendre sur les objets de la formation initiale. En cela nous sommes en train de répéter l'histoire malheureuse de l'élaboration des programmes en formation des enseignants (Tom et Valli, 1990) qui indique la parcimonie des efforts de rattachement des programmes de formation des enseignants à des traditions de pensée explicites et connues et des tentatives d'articulation réfléchie des savoirs nécessaires à l'enseignement.

Bref, pour clore ce premier point de notre réplique, nous estimons que l'article «Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement» ne prend pas en compte la complexité et les difficultés du domaine et qu'une typologie des savoirs enseignants risque de verser dans le solipsisme si elle reste isolée d'efforts

comparables ou déracinée de ses attaches disciplinaires et épistémologiques. De plus, en pensant au champ de la formation initiale et à l'objectif qui est poursuivi — celui de contribuer à la formation de professionnels —, nous croyons que les outils conceptuels qui sont proposés pour les repenser doivent davantage tenir compte des contextes dans lesquels ils s'insèrent, en particulier celui de la refonte des programmes et aussi celui de la problématique de la formation initiale.

Savoirs en continuité ou savoirs en rupture?

Une comparaison inadéquate

Van der Maren situe les cinq savoirs qu'il dénomme tous «savoirs enseignants» sur une sorte de *continuum* épistémologique «théorie — pratique», *continuum* au centre duquel se situerait un savoir à construire, le «savoir stratégique», «savoir intermédiaire à la jonction du savoir appliqué et de la *praxis*, c'est-à-dire un discours énonçant les règles d'action qui constituent le savoir artisan et il comporterait aussi une concrétisation du savoir appliqué» (p. 163). Ce serait ce savoir qui «pourrait constituer un savoir au bénéfice de l'éducation et fonder la professionnalisation de l'enseignement» (p. 157). La démarche suivie consiste ensuite à passer en revue les cinq savoirs et à en examiner la pertinence pour l'action dans le champ de l'enseignement.

Mais de quel genre d'action parlons-nous? De quelle sorte d'intervention s'agit-il? Van der Maren évoque la légendaire analogie avec la médecine, la quintessence de la professionnalisation, pour asseoir l'examen de pertinence des cinq types de savoirs présentés en relation avec l'action éducative. Défaçons-nous tout de suite de cette mythification de l'analogie entre action éducative et action thérapeutique, analogie qui n'a, à notre avis, d'autre fonction que de faire sentir aux enseignants, et par extension à ceux qui assurent leur formation, qu'on les relègue au statut de semi-professionnels (Etzioni 1969, dans Bourdoncle, 1992):

Il n'y a pas de doute que du point de vue de la gestion de la complexité, l'enseignement est une profession beaucoup plus exigeante que la médecine. Il y a naturellement plusieurs variations dans la pratique de chacune des deux. Mais somme toute, le diagnostic et le traitement d'un seul patient dans des circonstances que le médecin contrôle sont beaucoup plus faciles que la gestion et l'instruction de 30 élèves à l'intérieur de contraintes de temps et de matériel, dans des circonstances hautement imprévisibles. S'il y avait une sorte de médecine qui ressemblerait à l'enseignement, ce serait la médecine d'urgence du champ de bataille. Pour une analogie entre enseignement et médecine, on est mieux de regarder MASH... (Shulman, 1987b, p. 384)

La typologie proposée, s'étalant sur une sorte de *continuum* théorie-pratique qui serait peut-être pertinent pour la compréhension des savoirs engagés dans l'action médicale, nous semble mal arrimée aux caractéristiques de la situation éducative, telle que l'auteur lui-même la propose. Posons alors autrement le

problème des savoirs enseignants et de la professionnalisation de l'enseignement. Van der Maren a déjà par ailleurs lui-même exigé que

«la recherche et les théories pour l'éducation devraient rejeter les modèles et les actions accrochées à des conceptions qui ne respectent pas les caractéristiques fondamentales de la situation éducative qui compterait huit caractéristiques: (1) une personne (adulte) censée savoir (2), en contacts réguliers (3) avec un groupe (4) de personnes (enfants) censées apprendre, (5) dont la présence est obligatoire, (6) pour leur enseigner (7) un contenu socialement donné (8) par une série de décisions prises en situation d'urgence» (Van der Maren, 1990, p. 1024).

Les rapports entre savoirs enseignants et savoirs sur l'enseignement

Puisque nous discutons d'une base de savoirs en vue de la formation professionnelle des enseignants, c'est-à-dire de savoirs qui seraient amalgamés par une «personne censée savoir» à des fins d'intervention éducative, nous proposons d'examiner la qualité des rapports que cette personne entretient avec des savoirs de diverses sources. Et, en particulier, d'un point de vue de personnes engagées dans la professionnalisation comme formateurs, nous devons considérer comment se constitue chez cette personne le rapport d'appropriation de ces divers savoirs.

Lorsque nous considérons sous l'angle du rapport d'appropriation les travaux précités qui se sont faits près de l'exercice des fonctions enseignantes dans la classe, nous observons qu'il y a non pas un *continuum* mais une rupture entre ce que l'auteur appelle «savoir artisan» et «savoirs savants» ou «savoirs appliqués», rupture que nous aimerions tout de suite traduire en proposant de réserver l'expression «savoirs enseignants» à ces savoirs que les enseignants estiment leur être propres, et les termes «savoirs sur l'enseignement ou pour l'enseignement» à ceux qui ont été développés en dehors de l'expérience quotidienne de l'enseignement.

Les «savoirs enseignants» seraient ceux que les enseignants expriment avoir construits, s'être appropriés et avoir transformés dans et par leur pratique ou lors d'expériences vécues dans le cadre scolaire; parfois dénommés savoirs d'expérience (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), savoirs pratiques (Carter, 1990; Elbaz, 1983) ou savoirs personnels pratiques (Clandinin, 1985); ce sont des savoirs avec lesquels l'enseignant entretiendrait un rapport d'appropriation ou d'identification tel qu'ils lui serviraient de fondements pour évaluer la pertinence des savoirs provenant d'autres sources et pour porter des jugements sur les compétences de divers intervenants dans leur champ (Doyle et Ponder, 1977-1978; Tardif *et al.*, 1991).

À la différence de ce que l'auteur estime (p. 161), ce savoir n'est plus disqualifié par tous les chercheurs en sciences de l'éducation, et ses aspects non rationnels ne le rendent pas non pensé, non réfléchi et incapable de produire un discours. Le savoir dans et par l'action, le savoir pensé et réfléchi dans et par le

faire, quoique non identique au discours qui tente de le saisir, est accessible au chercheur qui «fait avec», qui négocie le sens de ce «faire avec» (Clandinin, 1985; Gumundsdóttir, 1990, 1991; Elbaz, 1991) dans un rapport de collaboration avec l'enseignant en demeurant enraciné dans les pratiques de la classe. Appropriés, incarnés (Johnson, 1989), près du corps, de ses rythmes et de ses cycles (Clandinin, 1989), ces savoirs accessibles mais non banals agiraient comme les fondements sur lesquels des savoirs hétérodéterminés viennent se greffer, rebondir ou s'échouer.

Par ailleurs, les «savoirs pour l'enseignement» ou «savoirs sur l'enseignement» désigneraient les savoirs élaborés par d'autres instances ou dans d'autres contextes que celui de l'enseignement. Ils sont impartis aux enseignants dans divers contextes de formation ou au cours de l'exercice de leurs fonctions. Dénommés, selon l'angle du regard porté sur eux, savoirs savants, savoirs scientifiques, savoirs théoriques, savoirs homologués, savoirs appliqués, savoirs de formation professionnelle, savoirs curriculaires, savoirs disciplinaires, ils ont au point de départ la caractéristique commune, au moins au niveau de leur organisation conceptuelle, le fait d'avoir été édifiés en dehors de l'expérience de l'enseignant et même dans d'autres contextes que celui de l'enseignement. S'ils sont retenus ou intégrés aux «savoirs d'expérience», ces savoirs subiraient de multiples transformations dans leur cheminement vers la pratique dans la classe particulière d'un enseignant en particulier (Gumundsdóttir, 1990; Olson, 1983; Shulman, 1987a; Raymond et Hensler-Méhu, 1984) ou dans leur intégration à l'identité professionnelle de l'enseignant (Abraham, 1984; Artaud, 1989; Baillauquès, 1990; Raymond, Butt et Yamagishi, 1993).

Nous introduisons la nécessité de considérer le rapport d'appropriation non dans le but de présenter une autre typologie, mais parce que notre principale préoccupation vis-à-vis de la professionnalisation est celle des bases épistémologiques de la formation initiale, autant au niveau des processus engagés qu'au niveau des contenus. Nous nous situons en conséquence du point de vue de la genèse du savoir professionnel, c'est-à-dire que nous nous demandons comment ce savoir se construit et s'intègre à partir de diverses sources qui interagissent avec les savoirs enseignants issus, entre autres, de plus de 16 000 heures de scolarisation (Lortie, 1975). En nous situant de la sorte, nous estimons que c'est la saisie des multiples transformations des savoirs sur l'enseignement et des savoirs enseignants dans la tête des professionnels qui constitue le défi à relever pour parvenir à développer une base de savoir utile et valide pour la formation professionnelle.

Les travaux empiriques sur le développement des savoirs enseignants indiquent, à notre avis, qu'à la différence d'autres formations professionnelles, par exemple celle du médecin, principalement à cause de la lourdeur du savoir expérientiel sur l'enseignement avec lequel le néophyte amorce la formation initiale et à cause du caractère déterminant de l'expérience dans l'évolution des savoirs de l'enseignant de carrière, la question de la pertinence de divers types de

savoirs ne se pose surtout pas en fonction de paramètres formels ou uniquement en fonction des caractéristiques de l'action éducative comme telle. Elle se pose au contraire en accordant une place centrale aux savoirs expérientiels de la personne en formation professionnelle, savoirs indissociables de la construction identitaire, quelle qu'en soit la cohérence ou l'achèvement.

Ces savoirs expérientiels qui, à l'orée de la professionnalisation, se présentent sous la forme de croyances personnelles sur l'enseignement, d'images de bons enseignants, d'idéaux de soi-même comme enseignant ou de souvenirs de sa propre scolarisation, ne sont présentement pas significativement modifiés par les programmes de formation initiale (Kagan, 1992). Les préparations disciplinaire, didactique ou pédagogique ne les prennent pas en considération, ou bien elles tentent de les modifier par divers assauts cognitifs qui sont vite oubliés dès que le stagiaire passe la porte de la classe de stages. Et quand les savoirs sur l'enseignement proviennent de nouveaux programmes d'études ou de nouvelles politiques éducatives, les enseignants en exercice ont tôt fait de saisir les aspects de la réforme qui sont amalgamables à leurs savoirs d'expérience ou bien d'en adopter les dimensions superficielles ou cosmétiques, conférant ainsi aux réformes éducatives leur caractère ritualisé (Elbaz, 1983).

À notre avis, l'enjeu épistémologique devant lequel nous nous trouvons en traitant de la professionnalisation n'est pas tant de tenter d'établir ou de cumuler des typologies statiques que celui de construire des représentations enracinées dans la pratique des multiples interactions et des transformations des savoirs engagés dans l'enseignement. Il s'agit donc de considérer le processus d'apprentissage à l'enseignement selon le point de vue des personnes, en qui se constitue l'intégration des savoirs. De plus, à la différence de ce qu'anticipe Van der Maren, nous ne pouvons, en le dénommant et en le caractérisant de «stratégique», présumer de l'unicité ou des paramètres du ou des savoirs en élaboration.

Les travaux de recherche sur le développement des savoirs enseignants doivent se faire directement dans nos propres pratiques de formation, à partir des tentatives que nous mettrons en œuvre pour favoriser chez les enseignants débutants et en exercice l'explicitation et la reconstruction de leurs savoirs dans divers contextes de formation ou de recherche participative. Alors que, comme le suggère Van der Maren (p. 165), l'observation de la formation pratique des stagiaires pourrait être l'un de ces lieux, il ne nous faut surtout pas esquiver l'examen de ce qui se passe dans les activités de formation où des savoirs sur l'enseignement plus formalisés interagissent avec les savoirs enseignants issus de l'expérience personnelle.

Remarques sur les modalités de travail avec les enseignants

Avant de conclure ce deuxième point de notre réplique, nous formulons quelques remarques sur les modalités que Van der Maren suggère pour travailler avec les praticiens. Nous observons que certaines de ses suggestions à l'intérieur

de la section intitulée «À la recherche d'un savoir stratégique pour la profession», sont déjà actualisées dans certains travaux empiriques où l'on tente de décrire les savoirs enseignants des points de vue de ceux qui les détiennent. Sa suggestion de considérer le praticien «dans les faits et dans les écrits comme le co-auteur, sinon comme le premier auteur du «pédagogique» que le chercheur élabore à partir du savoir artisan» (p. 168) est une pratique adoptée dans certains travaux où les enseignants, en plus de consentir à signer le texte, le rédigent totalement ou en partie, vérifient ce que les chercheurs ont écrit et parfois, comme ce fut notre cas, consentent à venir présenter leurs histoires de développement professionnel et l'évolution de leurs pratiques curriculaires à un symposium de l'American Educational Research Association (Butt, Raymond et Yamagishi, 1988; Krall, 1988), ce qui implique que soient ouverts aux praticiens les endroits jusqu'ici réservés aux chercheurs. Nous aimerions faire remarquer ici que l'offre d'être co-auteur n'est pas acceptée d'emblée par la majorité des enseignants. Plusieurs ne veulent pas être identifiés, alors que d'autres ne désirent pas se livrer au travail d'écriture que la construction de l'interprétation des données implique.

D'autre part, accepter «de ne travailler qu'à partir du terrain du praticien, c'est-à-dire à partir des préconceptions, des catégories conceptuelles des priorités et des contraintes du praticien» (p. 168), faire de longs séjours sur le terrain, ne pas supposer que l'on saisit même ce qui semble être une routine séculaire sont quelques-uns des principes méthodologiques à la base de travaux comme ceux de Clandinin (1985, 1989), Doyle et Ponder (1977-1978), Janesick (1977) et Kroma (1983). Le «renversement des rôles universitairement admis entre discours et pratique» (p. 168) implique des pratiques de recherche telles que la négociation des significations des événements de la classe et l'interprétation multiple des notes d'observation de terrain (Clandinin et Connelly, 1985), pratiques qui engagent le praticien dans la détermination des objets de recherche ainsi que dans les processus d'interprétation et de mise en forme des données. Nous remarquons que de telles pratiques de recherche nous amènent pour le moins à revoir des notions telles que la «propriété intellectuelle» ou la «liberté du chercheur» et à effectuer certaines ruptures avec nos conceptions du processus de construction des connaissances, voire avec nos notions de ce qu'est le savoir scientifique. La nature de ces révisions est loin de faire l'objet de consensus parmi les chercheurs eux-mêmes et mériterait un examen séparé.

Pour conclure, nous résumons ainsi notre deuxième objet de réplique aux propositions de Van der Maren pour ce qui concerne les savoirs engagés dans la professionnalisation. Nous nous sommes longtemps convaincus que des représentations des savoirs ou des conceptions de la professionnalisation importées de domaines établis et, de préférence, socialement prestigieux, nous fournissaient des bases adéquates pour comprendre ce que c'était qu'apprendre à enseigner. En plus de réaliser l'ineptie des ces présomptions, nous devons reconnaître que nous ne savons pas grand-chose au sujet de la construction des savoirs enseignants du point de vue des praticiens eux-mêmes. Nous avons besoin d'outils conceptuels et méthodologiques pour guider nos efforts de compré-

hension de ce que sont les interactions entre savoirs de diverses sources dans la tête et dans les actions des praticiens. La typologie et le *continuum* proposés par Van der Maren n'offrent pas plus de moyens pour comprendre comment «la personne censée savoir» intègre, à des savoirs expérientiels, divers savoirs homologués que ne le font les programmes de formation morcelés en domaines tels que les disciplines, la didactique, la pédagogie et les stages. Nous avons besoin de modèles de construction des savoirs professionnels qui vont éventuellement nous permettre de réaliser une rupture avec la parcellarisation et l'éclatement des savoirs sur l'enseignement en milieu universitaire, amas hétéroclite qu'on a jusqu'ici présumé constituer les fondements de la professionnalisation de l'enseignement.

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative: au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourdoncle, R. (1992). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Brickhouse, N. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 53-62.
- Butt, R. L. et Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 403-419.
- Butt, R. L., Raymond, D. et Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 291-310). New York: Macmillan.
- Carter, K. et Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (dir.), *Exploring teacher thinking* (p. 147-160). London: Cassell.
- Clandinin, D. J. (1985). *Classroom practice: Teacher images in action*. Lewes: Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 121-141.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (1985). *Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics and the negotiation of narrative*. Communication présentée au Symposium sur la Collaborative Action Research, Oakland University, Rochester, MI.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2(4), 377-387.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as «personal» in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- Clark, C. et Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 255-296). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. (3^e éd., p. 392-431). New York: Macmillan.
- Doyle, W. et Ponder, G. (1977-1978). The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Elbaz, F. (1987). Response to Clandinin and Connelly. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 501-502.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.

- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 212-233). New York: Macmillan.
- Gumundsdóttir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Gumundsdóttir, S. (1991). Pedagogical models of subject matter. In J. Brophy (dir.), *Advances in research on teaching* (Vol. 2, p. 265-304). Greenwich, CO: JAI Press.
- Janesick, V. (1977). *An ethnographic study of a teacher's classroom perspective*. Thèse de doctorat, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Johnson, M. (1989). Personal practical knowledge series: Embodied knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361-377.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Krall, F. R. (1988). From the inside out: Personal history as educational research. *Educational Theory*, 38(4), 467-479.
- Kroma, S. (1983). *Personal practical knowledge of language in teaching: An ethnographic study*. Thèse de doctorat, University of Toronto, Toronto.
- Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-194.
- Lanier, J. E. et Little, J. W. (1986). Research on teacher education. In M. C. Wittrock (dir.) *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 527-569). New York: Macmillan.
- Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P. W. (dir.) (1991). *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C., Tardif, M. et Lahaye, L. (1991). Pratiques de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.) *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990* (p. 69-91). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lortie, D. C. (1973). Observations on teaching as work. In R. M. W. Travers (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 474-497). Chicago: Rand McNally.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Marland, P. (1987). Response to Clandinin and Connelly. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 503-505.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres (1930-1964)*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mellouki, M. (1990). Les discours sur le savoir enseignant au Québec: quelques repères socio-historiques, 1930-1989. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 393-404.
- Munby, H. et Spafford, C. (1987). Response to Clandinin and Connelly. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 507-509.
- Olson, J. K. (1983). Teacher influence in the classroom. *Instructional Science*, 10, 259-275.
- Pearson, A. T. (1989). *The teacher: Theory and practice in teacher education*. New York: Routledge.
- Raymond, D., Butt, R. L. et Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves et M. Fullan (dir.), *Understanding teacher development* (p. 143-161). New York: Teachers College Press.
- Raymond, D., Butt, R. L. et Yamagishi, R. (1993). Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale: Approche autobiographique. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants: unité et diversité* (p. 137-168). Montréal: Éditions Logiques.
- Raymond, D. et Hensler-Méhu, H. (1984). Interpreting curriculum changes: Teachers' practical knowledge as revealed in group planning. *McGill Journal of Education*, 19(3), 228-241.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987a). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

- Shulman, L.S. (1987b). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. In D. C. Berliner et B. V. Rosenshine (dir.), *Talks to teachers* (p. 369-386). New York: Random House.
- Stengel, B. S. (1992, avril). *Pedagogical content knowledge: Usefully wrong?* Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologies et sociétés*, 23(1), 55-70.
- Tom, A. R. (1992, avril). *Pedagogical content knowledge: Why is it popular, whose interests does it serve, and what does it conceal?* Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Tom, A. R. et Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In W. R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 373-392). New York: Macmillan.
- Van der Maren, J.-M. (1990). Les savoirs et la recherche pour l'éducation. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 3 — *L'enseignement et l'apprentissage*, p. 1023-1032). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke, 1^{er}, 2 et 3 novembre 1989, Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. Ce numéro.
- Zeuli, J. S. et Buchman, M. (1988). Implementation of teacher-thinking research as curriculum deliberation. *Journal of Curriculum Studies*, 20(2), 141-154.